

1. Identificación del proyecto: Denominación de la actividad de extensión

Escuelas en Contexto Rural: horizontes de construcción colectiva para la mejora en los accesos culturales y sociales de niños, niñas, adolescentes, familias y comunidad.

1.1 Participantes

El proyecto de extensión prevé la participación de un equipo conformado por docentes de diversas Carreras que se dictan en el IFD de Paysandú “Ercilia, Guidali de Pisano” (Magisterio, Maestro en Primera Infancia y Educación Social) y a partir de la realización de una convocatoria a estudiantes de todas las formaciones dictadas en el Instituto, se conformará definitivamente el equipo que desarrollará las distintas actividades planteadas para este proyecto. El equipo efectivamente conformado, tendrá un espacio de funcionamiento semanal en el que se abordarán, definirán y planificarán los distintos momentos y el desarrollo del proyecto de extensión.

Los integrantes del equipo que presenta la propuesta son los docentes: Lucía González, María Hernández, Soledad Poggio, Martín Bilche, Ruben Tilliman y Oscar Castro

2. Temática en la que se encuadra

Encuadramos el presente proyecto en la línea transversal de acción prioritaria del Programa ENHEBRO: Desarrollo socio-comunitario.

Recordemos que según las bases fundacionales del Programa Enhebro, las líneas de acción que promueven el desarrollo comunitario procuran “abrir las fronteras de lo formal, de lo que está establecido a espacios que los necesiten (para) desarrollar allí modos de hacer variados y flexibles acordes a las características del territorio.” (Programa de Apoyo a la Extensión “Enhebro, CFE, Exp. 2020-25-5-001552, pág 8)

Es por esto que entendemos a los espacios educativos en contextos rurales (y sus diferentes configuraciones), como espacios significativos de trabajo bajo la modalidad de extensión. Estos espacios no sólo requieren de los saberes que tanto estudiantes como docentes en el marco de CFE pueden aportar en las líneas proyectadas, sino que son en sí mismos territorios significativos y portadores de saberes que harán a la integralidad de la formación en educación.

3. Justificación

3.1 Generalidades

Sin lugar a dudas, la visión de extensión que aquí proponemos es aquella que la entiende como un componente fundamental de la educación terciaria y universitaria. Es por eso que compartimos con Arocena (2010:12) que la extensión puede ser entendida como “el conjunto de actividades de colaboración entre actores universitarios y no universitarios, en formas tales que todos los actores involucrados aportan sus respectivos saberes y aprenden en un proceso interactivo orientado a la expansión de la cultura y a la utilización socialmente valiosa del conocimiento con prioridad a los sectores más postergados”.

En este sentido, es la comunidad rural -entendida en toda su complejidad- la que constituye un espacio de aprendizaje sin igual para que estudiantes de grado de las carreras de magisterio, educación social y maestro en primera infancia puedan complejizar su formación a partir de vivencias formativas de primer grado.

Como equipo docente, sostenemos detrás de este proyecto, una fuerte intencionalidad pedagógica, que tiene que ver no sólo con promover experiencias significativas en territorios poco conocidos, sino también con favorecer la articulación de saberes y acciones entre diferentes modalidades de la formación en educación. Recordemos con Bordoli que, el desarrollo de proyectos de extensión “...implican necesariamente, un proceso de aprendizaje conjunto con los otros y en el medio en el que se actúa. En tanto no hay

extrapolación de recetas ni reproducción de conocimientos cerrados, hay genuina búsqueda de respuestas originales.” (2009, p.36) En este proceso de aprendizaje operan por lo menos tres movimientos: “presentar y afirmar las proposiciones y saberes, negarlas en la confrontación con los fenómenos que se configuran problemáticamente y, finalmente, habilitar la producción de nuevos saberes. Sin renuncia, conflicto y resignificación es imposible aprender con otro e idear nuevas formas frente a los problemas emergentes de la realidad. (Ibídem).

En función de lo antes expuesto se busca -desde el punto de vista formativo- promover un espacio de extensión en diferentes territorios de la comunidad educativa rural que permita la articulación de saberes académicos-comunitarios y que se instale como un espacio formativo integral para estudiantes de grado de la formación en educación.

3.2 *Ámbito de actuación y alcance*

El presente proyecto de extensión pretende generar acciones en el ámbito de las escuelas rurales, delimitando su territorio en cuatro escuelas que muestran diferentes realidades. La definición concreta de los territorios de ejecución, estarán establecidas en coordinación con la Inspección Departamental de la DGEIP y se priorizarán para su implementación las realidades de: una Escuela Rural unidocente, un Internado Rural, una Escuela que contenga como propuesta educativa 7º, 8º y 9º y una Escuela Rural pluridocente cercana a la ciudad.

Según Pérez y Farath (2001) el medio rural es un conjunto de regiones o zonas (territorio) cuya población desarrolla diversas actividades o se desempeña en distintos sectores [...] En dichas regiones o zonas hay asentamientos que se relacionan entre sí y con el exterior, y en los cuales interactúan una serie de instituciones, públicas y privadas.

La Educación Rural tiene una larga trayectoria en la Pedagogía Nacional. Son prueba de ello las múltiples obras de autores como Agustín Ferreiro, Julio Castro, Jesualdo Sosa y Miguel Soler entre otros. Esta amplia producción quedó plasmada en “Fundamentos y Fines del Programa Escolar para Escuelas Rurales” de 1949, donde se acuñó la concepción de escuela productiva, que se mantiene vigente en las propuestas de aula actuales. Hoy se vive una nueva ruralidad en lo local y en lo mundial que va más allá de la población / producción agropecuaria ya que se han incorporado otras actividades económicas: artesanal, forestal, agroindustrial, agroturismo, cooperativas de producción, empresas familiares y uso de nuevas tecnologías que posibilitan las comunicaciones. Entre sus características, “se la debe ver como un proceso que cobra en cada región características específicas, por cuanto interactúan distintas variables económicas, sociales y políticas que confieren a cada territorio una identidad única, con una historia, un presente y una proyección futura construida por la sociedad que interactúa en ese espacio”.

Los trabajos de investigación realizados por el Maestro Miguel Soler orientan a los maestros a reflexionar... “No se trata de folclorizar la enseñanza, no se trata de dar color local a las clases ni barnizar superficialmente el difícil camino hacia el conocimiento con un toque regionalista. Se trata de escoger (mejor si se hace entre todos) un punto de partida significativo para el educando”. (Soler Roca, M. Educación y vida rural en América Latina. Ed. del ITEM, Uruguay(1996) p.145.)

La especificidad de la educación rural sigue siendo aún hoy tema de discusión, pero sin dejar de reconocer que uno de sus aportes más importantes es el enfoque multigrado que habilita al maestro rural a realizar una flexibilización curricular en la organización de contenidos, sin dejar de abordar lo específico de cada grado a partir de la necesaria atención a la diversidad en todas sus dimensiones: alumnos, grados, intereses, niveles,

Escuelas en Contexto Rural: horizontes de construcción colectiva para la mejora en los accesos culturales y sociales de niños, niñas, adolescentes, familias y comunidad.

Integrantes: Lucía González, María Hernández, Soledad Poggio, Martín Bilche, Ruben Tilliman y Oscar Castro

recursos disponibles, contexto sociocultural-económico, entre otros, que definen la identidad de cada institución rural uruguaya.

En función de lo antes expuesto y de las prácticas extensionistas que desde la formación fundamentalmente magisterial se desarrolló durante las décadas del 40, 50 y 60, con el involucramiento de otros actores, es que nos planteamos retomar en alguna líneas, estas formas particulares de relacionamiento entre las instituciones de formación en educación y los dispositivos concretos de acción educativa en el medio rural.

En este mismo sentido, el proyecto de extensión buscará abordar las problemáticas ligadas a: el Relacionamiento Escuela-Comunidad, la Continuidad Educativa y el Acceso a Propuestas Culturales.

4. Objetivos

4.1 Objetivo general

Generar acciones socioeducativas que fortalezcan a la comunidad educativa rural y a cada uno de sus integrantes.

4.2 Objetivos específicos

Fortalecer el relacionamiento escuela-comunidad.

Favorecer la continuidad educativa de los niños, niñas y adolescentes.

Fomentar el acceso a propuestas culturales a NNA y referentes adultos.

5. Plan de trabajo

Para las actividades en territorio se pretenden utilizar diferentes estrategias, mediante las cuales se intentará transformar la realidad con el fin de mejorarla.

Línea de trabajo	Objetivo Específico	Acciones y actividades	Actores involucrados
Escuela y Comunidad	Fortalecer el relacionamiento escuela-comunidad.	<ul style="list-style-type: none">- Mapeo colectivo (a modo de diagnóstico) de la realidad territorial a abordar.- Identificación de actores clave y de recursos comunitarios.- Convocatoria e instalación de un nodo focal de participación comunitaria.- Identificación conjunta de problemáticas sociales o iniciativas culturales, deportivas, artísticas y/o de desarrollo local prioritarias en los que el centro educativo y sus referentes puedan tener una incidencia. Planificación de acciones.- Trabajo en función de objetivos estratégicos de corto y mediano plazo, así como proyecciones que favorezcan la autonomía del grupo conformado.- Posible presentación a llamados a financiación de proyectos comunitarios.- Evaluaciones parciales y evaluación final del espacio.- Sistematización y registro de las asambleas y las acciones realizadas.	Estudiantes Docentes impulsores Referentes del medio Representantes de las Instituciones públicas y privadas. Actores clave del territorio.

Continuidad educativa	Favorecer la continuidad educativa de los niños, niñas y adolescentes.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación cartográfica de la oferta educativa a nivel territorial y de los diferentes recursos que posibilitan u obturan la continuidad educativa de los estudiantes del centro de referencia. - Consolidación de grupo de trabajo (entre el equipo de extensión y los estudiantes participantes). - Entrevistas con los estudiantes y/o con referentes familiares que permitan diseñar planes de continuidad educativa individualizados. - Articulación con referentes que integran las redes institucionales educativas más cercanas. - Acciones de acercamiento de los estudiantes a las instituciones más próximas en su plan de continuidad educativa (visitas, entrevistas a docentes o referentes institucionales, visitas de páginas web, condiciones de acceso, etc.). - Registro de todas las acciones realizadas. 	Estudiantes Docentes y estudiantes impulsores Referentes del medio. Representantes de las Instituciones públicas y privadas.
Acceso a Propuestas Culturales/Amp liación de la Oferta Educativa	Fomentar el acceso a propuestas culturales a NNA y sus referentes adultos.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de propuestas culturales, artísticas, sociales y/o deportivas disponibles en el centro de referencia, su entorno inmediato y mediato. - Identificación o construcción de intereses en los estudiantes. - Acciones de acercamiento entre las propuestas disponibles en el territorio inmediato y los estudiantes (presentaciones, encuentros, visitas guiadas, campeonatos, entre otros.). - Acciones de acercamiento entre las propuestas disponibles en el territorio mediato y los estudiantes (paseos, campamentos, asistencia a teatros, cine, muestras artísticas, entre otros). - Planificación y ejecución -en el centro educativo- de actividades que pongan en juego contenidos no contemplados tradicionalmente en la currícula escolar. - Registro de todas las actividades realizadas. 	Estudiantes Docentes impulsores Referentes del medio. Representantes de las Instituciones públicas y privadas.

6. Marco conceptual

En este apartado se pretende establecer bajo qué perspectiva se construirán las problemáticas a abordar en el presente proyecto: Relacionamiento Escuela-Comunidad, la Continuidad Educativa y Acceso a Propuestas Culturales.

6.1 Escuela y comunidad

“La escuela debe, pues, en cierto modo ser ella misma una expresión de la comunidad.”

J. Vanden Bossche

La relación escuela y comunidad es un tema recurrente a lo largo de la historia, encontrándose variada bibliografía al respecto. Sin entrar en un análisis exhaustivo marcaremos aquellas características esenciales para pensar la relación de ambas en el ámbito rural.

Una de las características es la diversidad en las formas de colaboración que se producen entre ambas, dependiendo de las particularidades de cada escuela y comunidad. J. En esta línea, Vanden Bossche (1969), hace mención a que, en efecto, las funciones de la escuela como las de la comunidad y la colaboración entre ambas varían según ésta se encuentre

situada en la ciudad o en un pueblo, en una región muy desarrollada o en vías de desarrollo, en un país con una larga tradición o en uno recientemente poblado. (p. 16)

Considerando el medio rural, el autor establece que en las regiones rurales y en vías de desarrollo, donde la escasez de personal o las posibilidades materiales determinan una mayor interdependencia entre los habitantes, la gama de las actividades de la escuela debe ser, por fuerza, mucho más extensa y variada. (J. Vanden Bossche 1969, p. 17)

Sin que recaiga todo en la escuela, consideramos que es un actor fundamental en el desarrollo de la comunidad, con una gran posibilidad de aportes concisos, pudiendo incorporar de ésta, aquellas cuestiones que considere relevantes para su proyecto educativo.

Por otro lado, es necesario establecer que la relación no es una cuestión azarosa o una elección que desde la escuela deba de hacerse, por el contrario, hace a su razón de ser: este elemento es tan importante como el hecho de educar.

Muchas veces las escuelas asumen el trabajo con la comunidad, sin las discusiones necesarias para establecer qué se entiende por comunidad, cuáles son las posibilidades en el trabajo en conjunto con la escuela, entre otras cuestiones que ameritan ser pensadas. Eventualmente pueden coexistir en una misma institución diversas visiones sobre lo que implica el trabajo escuela-comunidad, las que puede favorecer la relación u oponerse.

Existen diferentes definiciones de comunidad, todas comparten la relación que establece un grupo de individuos que habitan el mismo territorio, donde está ubicada la escuela -en nuestro caso-. Aunque sabemos que algunas escuelas prestan servicios a comunidades aledañas por lo que debe incluirse -en estos casos- los territorios vecinos.

Otras características que comparten las comunidades según algunas definiciones es el sentido de pertenencia, signado por la historia, las costumbres, los símbolos, entre otras. También aparece la idea de interacciones que tienden a intereses comunes.

Los elementos antes mencionados, resultan insuficientes para establecer la existencia de una comunidad. Si bien es cierto que la cotidianidad en el mismo territorio, las relaciones entre personas para la organización y posterior mejora de sus situaciones, hacen a la comunidad, no siempre se persiguen los mismos fines e intereses comunes.

En una misma comunidad pueden haber intereses comunes, aunque los grupos que conforman la misma pueden llegar a tener posiciones específicas ante un mismo tema.

Es importante dejar plasmado que la propia conceptualización de comunidad, implica consensos y disensos, siendo esto la base para la protección de proyectos comunes.

Una de las maneras de poder visualizar la relación entre escuela y comunidad es a través del contexto como fuente de intercambio. Cada institución educativa tiene cierta elucidación en función del contexto en el que se desarrolla. Esta cuestión está explícita casi de forma cotidiana en la institución escolar ya sea desde situaciones de las familias, acontecimientos en las comunidades, costumbres y actividades de niños y niñas, son algunos de los ejemplos del intercambio que ocurre en el contexto. Como es de esperar este contexto es cambiante y se encuentra en constante movimiento, por lo que desde las instituciones escolares es imprescindible atender, elaborar y dar cuenta de estos movimientos.

A la interna de las escuelas deben darse ciertas discusiones que permita a los principales actores, tomar especial consideración de la importancia del contexto, no solo en su actividad educativa, sino en su relación con la comunidad.

Finalmente y considerando lo trabajado hasta el momento, se pueden definir diferentes acciones, en la relación comunidad-escuela. Existen experiencias exitosas en las que las escuelas reciben de la comunidad aportes en actividades concretas, presencia de integrantes dentro de las aulas llevando adelante propuestas, ayuda ante determinadas dificultades, entre otras contribuciones. Por otra parte, la escuela también cuenta con experiencias en las que se hace presente en la comunidad, ya sea para la utilización de sus

instalaciones, colaboración con asociaciones y/o movimientos de la comunidad, participación en actividades en conjunto con otras instituciones, etc.

Las interacciones pueden involucrar temas de educación, salud, familia, organización social, participación comunitaria, entre otros, cuestiones que como mencionamos con anterioridad hacen al contexto social en el que están insertas, de ahí su pertinencia y justificación para la promoción social comunitaria.

En nuestro caso, entendemos que el trabajo a llevar adelante desde la línea de extensión -escuela-comunidad en el medio rural-, tiene aportes concisos para hacer en términos de acceso a propuestas culturales y con eso favorecer la ampliación de la oferta cultural de las comunidades participantes.

6.2 Continuidad Educativa

La continuidad educativa emerge como uno de los mayores desafíos en las Políticas Educativas y con mayor énfasis en los Programas de Inclusión. El debate sobre formatos escolares, tránsito entre ciclos educativos, perfiles de ingreso y egreso, tutorías, abordaje familiar e institucional aparecen como elementos sustanciales.

El desafío es imaginar posibilidades de continuidad en el centro u en otros centros con herramientas, formatos, recursos humanos y económicos, que permitan no solo la accesibilidad, sino también la permanencia de los estudiantes en ellos. Por lo antes mencionado es fundamental profundizar en las articulaciones con los centros educativos desarrollando acuerdos con la comunidad educativa, posibilitando la inserción para sensibilizar y realizar transferencias metodológicas sobre la especificidad de las trayectorias de los estudiantes y el modo de establecer el vínculo con el aprendizaje y los aspectos sociales incidentes. Es importante además generar acuerdos institucionales para garantizar la oferta educativa para los egresados.

En esta línea el Consejo de Educación Inicial y Primaria (2019) en el doiser “10 Claves Educativas en el siglo XXI” hace referencia que: El concepto de continuidad educativa alude a ofrecer a cada estudiante los sostenes necesarios para que logre avanzar en sus aprendizajes. Es la institución la que se adapta al alumno y no el alumno a la institución. Proteger las trayectorias individuales apostando a la continuidad educativa es un tema de equidad y de compromiso con la sociedad toda. En ese sentido, atender la continuidad en los sectores más vulnerables alienta a superar la cultura del fracaso y fortalece los lazos entre la escuela, los estudiantes y las familias. (2019, p. 6)

Como decíamos anteriormente, el escenario rural actual se caracteriza por un proceso de cambio constante. Por esa razón es necesaria una mirada que amplíe los horizontes educativos establecidos y pueda contribuir -no sólo a la protección de las trayectorias- sino que también permita incorporar los intereses de los estudiantes. Estas acciones, sin lugar a dudas, conllevan la atención a las singularidades de los estudiantes, considerando en ellos sus procesos biográficos y acentuando especialmente las problemáticas que se generan en los pasajes interciclos. Todo esto llevará a definir, en cada contexto histórico, y con cada estudiante, un “conjunto de capacidades y conocimientos definidos como fundamentales, independientemente de su origen social, su condición económica, su contexto local, su condición de género, o cualquier otro rasgo de carácter adscripto” (Orientaciones de Políticas Educativas del CEIP, 2016, p. 41)

Pensar la continuidad educativa en la ruralidad no solamente se presenta como un desafío, sino a veces incluso como una contienda cargada de imposibles. Debemos centralizar, pues, en este contexto, al estudiante como una unidad en sí misma, independientemente de los quiebres institucionales. En este sentido, y en palabras de Julio Castro “la unidad del proceso educativo la proporciona el estudiante y no las instituciones o los programas. [...] el alumno, en todo su proceso educativo, es una continuidad que avanza desde la clase

jardinera hasta el fin del liceo. Este proceso, sin embargo, está hoy fraccionado como si fuera dos trozos de carretera unidos por un puente roto (Julio Castro, 1949, Coordinación entre Primaria y Secundaria citado en CEIP, "10 Claves Educativas en el siglo XXI", 2019, p. 11).

Si bien existen avances, aún se debe trabajar en ese "puente", con el fin de extenderlo, permitiendo así alcanzar el pleno desarrollo de los estudiantes, de sus familias, y de las comunidades rurales en su conjunto.

6.3 Acceso a Propuestas Culturales/Ampliación de la Oferta Educativa

Actualmente las políticas focalizadas con aplicación de mecanismos compensatorios que acostumbra a categorizar escuelas y niños –escuelas de Contexto Sociocultural Crítico, escuelas de Tiempo Completo- deja un enorme bolsón –las escuelas no categorizadas, entre las que se incluyen las escuelas comunes, tanto urbanas como rurales- librado a las fuerzas de sus maestros y las comunidades que sostienen su funcionamiento. Las escuelas rurales en este sentido, funcionan de manera inercial, con el peso de una gran tradición que las políticas educativas van dejando morir y que los maestros se resisten a perder.

Como señalan Tenti Fanfani y Graciela Frigerio, la inexorabilidad de los determinismos socioculturales sobre los resultados de aprendizaje de los niños y el cumplimiento de la función de enseñar de la escuela, son parte de la construcción de un destino ineludible.

La lectura del Programa desde la escuela rural implica encontrar vínculos entre los contenidos que están para ser enseñados y la realidad vivida y percibida, como un punto de partida que debe ser trascendido con los acontecimientos de enseñanza y aprendizaje. Esto supone el doble juego de valorar el medio rural –su cultura, sus prácticas sociales, sus formas de producción, sus dinámicas- y al mismo tiempo cumplir con la función de enseñanza, en tanto acercamiento a lo lejano, extraño y ajeno. En relación a esto H. Pose (2006) hace referencia a que "no hay educación sin cultura, simplemente porque esta es la matriz, el marco, contenido y fin de todo proceso de formación humana.

La inclinación a ampliar el horizonte cultural o la convicción de que los progresos profesionales requieren de la adquisición de nuevas técnicas, constituirán motivaciones para hacer uso de la educación permanente, pero esto no sólo queda supeditado a la capacidad de las instituciones de satisfacer estas necesidades y deseos sino también a las que el alumno debe tener para ser, en cierto grado, el agente de su propia formación, poseyendo las técnicas indispensables para el autoaprendizaje.

Escuela y comunidad, están en estrecha relación de influencia e interdependencia -como veíamos anteriormente- a partir del contexto, y el valor otorgado a la cultura y la ampliación de la misma, es algo que se debe promover, beneficiar, educar e incrementar.

Todas las actividades que tiendan a la promoción de la cultura, serán de gran relevancia en el proceso educativo de los escolares, de la comunidad educativa y de la comunidad en todo su conjunto. Es así que el propósito de cada institución involucrada converge en un interés común, "pues la escuela es la institución de lo común" (Úcar, 2016a, p.72).

En torno a la línea de trabajo vinculada a la continuidad educativa de los estudiantes, se aspira a la concreción de una articulación educativa sustentable concebida como un conjunto de acuerdos, vinculaciones, estrategias y prácticas en un continuum temporal entre los distintos actores e instituciones del ámbito educativo que permiten y aseguran las trayectorias de los estudiantes a fin de garantizar el derecho de ellos a la educación.

7. Evaluación

7.1 Evaluación del proyecto

Objetivo específico	Resultados esperados	Indicadores	Medios de verificación
1. Fortalecer el relacionamiento escuela-comunidad.	1.1 Mapeo colectivo diagnóstico realizado al término del primer mes. 1.2 Instalación de un nodo focal comunitario con participación de actores educativos y no educativos. 1.3 Realización de al menos tres actividades organizadas por el nodo focal (de cada centro educativo) en función de una problemática o iniciativa detectada en las que participen actores educativos y no educativos.	1.1 Cantidad y complejidad de información disponible en el mapeo. Asertividad en el diagnóstico. 1.2 Índice y heterogeneidad en la participación en el nodo focal instalado. 1.3 Cantidad y tipo de actividades realizadas. Las actividades van en consonancia con el diagnóstico realizado.	1.1 Documento con el mapeo realizado. 1.2 Actas y listas de participantes. 1.3 Registro fotográfico y/o fílmico de actividades. Material de difusión.
2. Favorecer la continuidad educativa de los niños, niñas y adolescentes.	2.1 Cartografía de la oferta educativa disponible y de los recursos que posibilitan u obturan la continuidad educativa. 2.2 Consolidación de espacio de trabajo en torno a la continuidad educativa con referentes educativos y estudiantes locales. 2.3 Trabajo sobre trayectorias educativas de los estudiantes más próximos al egreso.	2.1 Cantidad y complejidad de información disponible en la cartografía. Asertividad en el diagnóstico. 2.2 Número de participantes. Cantidad de actividades y/o acciones realizadas a partir del grupo. 2.3 Cantidad de entrevistas y acciones realizadas con estudiantes próximos al egreso.	2.1 Documento con cartografía y conclusiones diagnósticas. 2.2 Actas. Listas de participantes. Anotaciones en bitácora. Registro fotográfico y/o fílmico de actividades. 2.3 Anotaciones en bitácora. Registro fotográfico y/o fílmico de actividades.
3. Fomentar el acceso a propuestas culturales a NNA y sus referentes adultos.	3.1 Mapeo de propuestas culturales disponibles en el territorio inmediato y mediato construido al mes de iniciado el proyecto. 3.2 Al menos tres actividades realizadas por centro educativo que pongan en juego saberes no contemplados tradicionalmente en la currícula escolar o que acerquen a los estudiantes a propuestas artísticas y culturales.	3.1 Cantidad y complejidad de información disponible en el mapeo. 3.2 Cumplimiento de actividades planificadas en los tiempos y las formas previstas. Cantidad de participantes en las actividades. Cantidad de actores involucrados. Diversidad de las propuestas ofrecidas y ajuste con la realidad territorial.	3.1 Documento con mapeo. 3.2 Notas en bitácora. Material de difusión de las actividades. Registro fotográfico o fílmico de las actividades.

7.2 Evaluación docente

En tanto el presente proyecto se presentará a efectos de ser creditizado en la trayectoria formativa de los estudiantes que participen, es necesario establecer de antemano criterios de evaluación que permitan contemplar -desde una perspectiva procesual- su grado de cumplimiento.

Es por eso que el grupo total de estudiantes se dividirá en grupos inter-carrera. A cada uno se le asignará un docente de referencia que realizará una evaluación cualitativa y procesual de cada estudiante, así como referenciará su proceso participativo dentro del proyecto. Cada grupo se encontrará quincenal o mensualmente con su referente, y utilizará como insumo las anotaciones que realizarán los estudiantes en su bitácora.

A esta evaluación de proceso se le sumará la realización de dos entregables escritos: uno de ellos será una narración de experiencia que articule las vivencias en el marco del proyecto con el acumulado teórico de su carrera de referencia. El segundo de ellos será un apartado objetivo que haga a la sistematización del proyecto para su posible publicación. Ambos entregables serán evaluados por el equipo docente, y su entrega será obligatoria.

8. Cronograma de trabajo y distribución de la carga horaria de los integrantes del equipo

Tiempo	Acciones/ actividades
Mayo	Presentación del proyecto a las instituciones involucradas. Generación de acuerdos para la intervención. Instancia de acercamiento a los territorios una vez definidos con el DGEIP y la Inspección Departamental y la UC DIE. Presentación en Sala Docente del IFD y en las Comisiones de Carrera. Convocatoria a estudiantes. Inscripciones y selección de postulantes. Seminario para estudiantes donde se aborden algunas nociones teóricas respecto a las singularidades de la Extensión como componente formativo.
Junio	Llegada al territorio. Primeras articulaciones con referentes institucionales y coordinación de aspectos logísticos. Ejecución del proyecto en sus tres dimensiones. Reuniones quincenales por subgrupo. Lectura de bitácoras y trabajo en función de las experiencias recogidas.
Julio	Ejecución del proyecto en sus tres dimensiones. Reuniones quincenales por subgrupo. Lectura de bitácoras y trabajo en función de las experiencias recogidas. Evaluación de corte: estudiantes entregan narración con impresiones subjetivas respecto a su vivencias en el marco del proyecto, articulando las nociones abordadas en el seminario inductivo.
Agosto	Ejecución del proyecto en sus tres dimensiones. Reuniones quincenales por subgrupo. Lectura de bitácoras y trabajo en función de las experiencias recogidas.
Setiembre	Ejecución del proyecto en sus tres dimensiones. Reuniones quincenales por subgrupo. Lectura de bitácoras y trabajo en función de las experiencias recogidas.
Octubre- Noviembre	Cierre de la propuesta de la propuesta. Devolución cualitativa a centros de referencia. Evaluación de estudiantes: entrega de sistematización de la experiencia. Presentación en Sala Docente (u otros espacios de participación) del recorrido y resultados del proyecto. Posible publicación.

Teniendo en cuenta las horas destinadas a cada proyecto de extensión, se plantea una distribución de 15 horas totales para cada integrante del equipo de extensión, las que se distribuirán en función al cronograma de trabajo y las actividades específicas a realizar.

9. Bibliografía

- ANEP-CEIP. Montevideo, (2008) Programa de Educación Inicial y Primaria.
- ANEP-CEIP. Montevideo, (2019) Consejo de Educación Inicial y Primaria. “10 Claves Educativas en el siglo XXI”.
- Arocena, et. al (2010). Integralidad: tensiones y perspectivas. Cuadernos de Extensión. Montevideo, Uruguay: Cuadernos de Extensión CSEAM.
- Bolívar, Antonio (2006). Familia y Escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. En Revista de Educación, N° 339, pp. 119-146
- Castro, J. (1949). Coordinación entre primaria y secundaria. Montevideo, Uruguay: Imprenta Nacional.
- Esteve, J (2004) La educación en la Sociedad del conocimiento. Una tercera revolución educativa. Málaga, España: Universidad de Málaga.
- Chiappe, M.; Carámbula, M.; Fernández, E. (2008)El campo uruguayo: una mirada desde la Sociología rural. Montevideo, Uruguay: Depto. de publicaciones de la Facultad de Agronomía.
- Medeiros, M.(2015) Educación intercultural bilingüe en ANEP, y otros. Experiencia de movilidad docente. Programa Iberoamericano de movilidad docente 2014-2015. Coord. Editorial Mag. Daniela Pereira, Montevideo
- Nicastro, S, Greco, M.B. (2009) Entre Trayectorias .Escenas y pensamientos en espacios de formación. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Pérez, E y Farah, M (compiladoras) (2001) Desarrollo rural y nueva ruralidad en América Latina y la Unión Europea. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana,
- Pose, H. (2006). La cultura en las ciudades. Un quehacer cívico social. Barcelona, España: Grao.
- Santos, L. (2006b): “La escuela pública uruguayo: de la escuela en el medio a la ‘Escuela de Contexto’” en P. Martinis (comp.): Pensar la escuela más allá del contexto. Montevideo, Uruguay: Ed. Psicolibros-Waslala.
- Soler Roca, M. (1996) Educación y vida rural en América Latina. Montevideo, Uruguay: Ed. del ITEM.
- Soler Roca, M. (2014) Educación, resistencia y esperanza. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Úcar, X. (2016a). Pedagogía de lo social. Barcelona, España: UOC
- Vanden, J. (1969). Las escuelas comunitarias. Biblioteca del Educador Contemporáneo. Buenos Aires, Argentina: Ed. Paidós.
- Zorzoli, Néstor; Sánchez Sandra (2017) Gestión de una articulación educativa Sustentable. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.